

Раздел 1

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Д. В. Бердникова, О. С. Виндекер

Исследование взаимосвязи мотивации достижения с учебной мотивацией и другими личностными характеристиками

Существует достаточно большое количество определений такого психологического феномена, как мотивация достижения. Мотивация достижения многими авторами определяется как стремление к успеху, настойчивость в достижении поставленных целей, как склонность к постоянному самосовершенствованию и раскрытию своего потенциала (Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен) [См.: 1, 2]. Т. О. Гордеева определяет мотивацию достижения как возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение определенного результата, к которому можно применить критерий успешности, то есть сопоставить его с другими результатами, используя стандарты оценки [См.: 3]. Согласно Х. Хекхаузену, деятельность достижения должна удовлетворять следующим условиям: оставлять после себя конкретный результат, который должен оцениваться количественно или качественно; требования к деятельности не должны быть ни завышенными, ни заниженными, чтобы человек мог как добиться в ней успеха, так и потерпеть поражение, и затратить определенное количество времени и сил; должна быть определенная сравнительная шкала оценивания результатов деятельности и некий нормативный критерий; деятельность должна нравиться субъекту,

и результат должен получить он сам [См.: 2]. Ситуация достижения, с точки зрения М. Ш. Магомед-Эминова, имеет следующие особенности: наличие задачи, которая предполагает индивидуальное выполнение деятельности; возможность успешного или неуспешного выполнения деятельности; переживание субъектом чувства собственной ответственности за результат; наличие критериев оценки результата; оценка результатов на основе этих критериев [Цит. по: 1].

Учебная деятельность является достиженческой по своей природе, поскольку она, как мы видим, удовлетворяет тем признакам деятельности достижения, которые выделял Х. Хекхаузен (например, конкретный результат, критерии оценивания), имеет те же особенности, которые М. Ш. Магомед-Эминов относил к характеристикам, присущим достиженческой деятельности. Следовательно, на психометрическом уровне должна наблюдаться взаимосвязь между мотивацией достижения и учебной мотивацией.

Многие психологи в своих работах исследовали взаимосвязь между мотивацией достижения и учебной мотивацией. Так, например, Д. Макклелланд в своей книге «Мотивация человека» писал о том, что имеются многочисленные доказательства связи показателя потребности в достижении с более успешным обучением и результативностью деятельности [См.: 4]. Очевидно, это объясняется тем, что люди с выраженной мотивацией достижения выбирают умеренно трудные задачи и выполняют их самостоятельно, предпочитают нести личную ответственность за результаты своей деятельности, так как именно в этих условиях они могут получить удовлетворение от того, что они что-то сделали лучше других (исследования Б. Горовица), нуждаются в адекватной обратной связи, которая должна отражать эффективность выполнения ими деятельности (исследования Э. Френч), они склонны к новаторству, более активны в поиске новой информации (исследования Шепарда, Дечармса и других).

Х. Хекхаузен в своей работе «Психология мотивации достижения» приводит многочисленные примеры исследований, которые доказывают то, что мотивированные на успех испытуемые лучше учатся в школе и вузе [См.: 5]. Интересно также, что показатели мотивации достижения коррелируют с показателями интеллекта. Х. Хекхаузен, интерпретируя данную связь, говорит о том, что мотивацию достижения и интеллект нужно рассматривать как взаимодействующие

параметры: большие способности усиливают мотивацию достижения, а она, в свою очередь, вносит вклад в выражение и применение способностей. Это еще раз доказывает то, что мотивация достижения способствует более успешному обучению, так как способствует актуализации способностей человека.

Е. П. Ильин, ссылаясь на исследования в этой области, пишет, что фактор мотивации для успешной учебы сильнее фактора интеллекта [См.: 6]. Он также отмечает, что у хорошо успевающих школьников выражена познавательная мотивация, у них высокий уровень притязаний, тогда как у слабоуспевающих преобладают мотивы, связанные с избеганием неудач, а мотив достижения выражен слабо или отсутствует совсем.

В. С. Лукина в своем исследовании процесса профессионального самоопределения в условиях ранней специализации на примере студентов-музыкантов показала, что мотив достижения является одним из ведущих в их учебной деятельности [См. 7]. Испытуемые с высокой потребностью в достижении выразили свое желание добиться высоких результатов в своей деятельности, овладеть профессиональным мастерством, постоянно самосовершенствоваться.

В исследовании А. К. Осницкого, Н. В. Бяковой, С. В. Истоминой было отмечено, что высоко значимыми ценностями для студентов являются самостоятельность и достижения [См.: 8]. От первого к пятому курсу увеличивается ориентация на успех в выполнении деятельности.

Таким образом, исследование взаимосвязи учебной мотивации и мотивации достижения имеет большое значение, так как эти параметры играют существенную роль в эффективности обучения школьников и студентов. Целью нашего исследования является выявление того, каким образом мотивация достижения связана с учебной мотивацией и мотивацией избегания неудач, а также с такими личностными характеристиками, как экстраверсия и нейротизм.

В исследовании приняли участие 40 человек (все студенты 3-го курса факультета психологии УрФУ), из них 4 юноши и 36 девушек. При проведении исследования мы использовали опросники, направленные на изучение достиженческой и учебной мотивации, а также опросник Айзенка.

Для диагностики учебной мотивации студентов использовалась методика А. А. Реана и В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой [См.: 9]. К 16 утверждениям данного опросника были добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В. Г. Леонтьевым, а также те, что были получены Н. Ц. Бадмаевой в результате опроса школьников и студентов. Методика позволяет определить, какой из мотивов (коммуникативный, учебно-познавательный, профессиональный, социальный, а также мотивы избегания неудач, мотивы творческой самореализации и престижа) преобладает у каждого конкретного испытуемого. Она также позволяет оценить, какой мотив является ведущим для всей группы испытуемых в целом.

Методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной направлена на изучение учебной мотивации студентов [См.: 6]. В методике имеется три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (описывается стремление овладеть профессиональными знаниями, сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний). Данный опросник позволяет определить, на что главным образом ориентирован студент при обучении в вузе: на получение знаний, профессии или диплома, адекватно ли студент выбрал профессию и удовлетворен ли он ею.

Опросники «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач» предложены Т. Элерсом и направлены на изучение преимущественной направленности человека на стремление к успеху или избегание неудачи [См.: Там же].

Кроме того, использовалась методика «Мотивация достижения: адаптация и трансценденция» (МДАТ), разработанная на кафедре общей психологии и психологии личности УрГУ (2010), которая позволяет выявить адаптивную и трансцендентную составляющие достиженческой мотивации, а также оценить результирующую мотивацию достижения [См.: 10]. Дополнительно использовался опросник ЕРІ Г. Айзенка, позволяющий оценить уровень нейротизма и экстраверсии [См.: 8].

Для определения связи между мотивацией достижения, учебной мотивацией и экстраверсией, нейротизмом мы использовали коэффициент корреляции Спирмена.

Проведя корреляционный анализ, мы выяснили, что общая мотивация достижения, измеренная по методике МДАТ, связана с учебной мотивацией, но только с профессиональными мотивами, измеренными по методике А. А. Реана и др. ($r_{\text{эмп}} = 0,38$; $r_{\text{крит}} = 0,3$ при $p \leq 0,05$). Возможно, это обусловлено тем, что мы брали в качестве выборочной совокупности студентов, для которых ведущей формой деятельности является учебно-профессиональная. Студенты с ярко выраженными профессиональными мотивами стремятся стать высококвалифицированными специалистами, реализовать в полной мере свои способности, склонности к выбранной профессии, успешно заниматься профессиональной деятельностью в будущем. Всё это является выражением достиженческой мотивации и означает, что мотивация достижения наиболее явно проявляется в ведущей деятельности студентов.

Также нами были обнаружены связи между составляющими мотивации достижения, измеренными по методике МДАТ, и мотивами учебной деятельности, измеренными по методике А. А. Реана и др. Так, была обнаружена достоверная связь между профессиональными мотивами и трансценденцией ($r_{\text{эмп}} = 0,44$; $r_{\text{крит}} = 0,39$ при $p \leq 0,01$). Поскольку трансценденция является генеральным фактором мотивации достижения [См.: 10], эту связь можно объяснить теми же причинами, что и связь между мотивацией достижения и профессиональными мотивами. Также было установлено, что адаптация и мотивы престижа в учебной деятельности положительно связаны ($r_{\text{эмп}} = 0,36$; $r_{\text{крит}} = 0,3$ при $p \leq 0,05$). Это значит, что у лиц с высокой мотивацией адаптации выражены мотивы престижа в учебной деятельности. Мотивация адаптации предполагает, что человек достигает каких-либо целей, чтобы адаптироваться к социуму, то есть сделать карьеру, занять определенное место в обществе. Студенты с выраженным мотивом престижа при обучении стремятся быть в числе лучших, хотят получить диплом с хорошими оценками, чтобы иметь определенное преимущество перед другими, стремятся добиться одобрения окружающих. Получается, что у студентов с выраженным мотивом престижа преобладает мотивация адаптации, то есть стремление как можно лучше приспособиться к обществу путем получения диплома, и получить признание со стороны окружающих. Анализируя полученную взаимосвязь, можно также обратиться к работам

М. Л. Кубышкиной, которая определяет мотив достижения как стремление к социальному успеху и в качестве одного из аспектов данного мотива называет стремление к завоеванию высокого общественного положения, престижа [См.: 11]. Это справедливо и в отношении мотивации адаптации, которая является структурным компонентом мотивации достижения.

Теперь обратимся к анализу взаимосвязи между показателями методик, направленных на изучение учебной мотивации. Между мотивом избегания, измеренным по методике А. А. Реана и др., и ориентацией на получение диплома, измеренной по методике Т. И. Ильиной, существует достоверная связь ($r_{\text{эмп}} = 0,40$; $r_{\text{крит}} = 0,39$ при $p \leq 0,01$), то есть чем больше выражен мотив избегания, тем в большей степени выражена ориентация на получение диплома. Выраженный мотив избегания в учебной деятельности предполагает, что студент при обучении стремится не столько получить нужные профессиональные знания, умения и навыки, сколько избежать наказания или осуждения за плохую учебу, не быть отстающим. Выраженная ориентация на получение диплома свидетельствует о том, что для студента важно главным образом не приобретение знаний и овладение профессией, а получение диплома как способ занять желаемое положение в обществе, подняться по карьерной лестнице, не отставать от других. Автор методики Т. И. Ильина полагает, что если у студента преобладает ориентация на диплом, то это может говорить о неудовлетворенности студента своей профессией [См.: 6]. В целом, исходя из вышесказанного, можно утверждать, что выраженная ориентация на получение диплома является одним из проявлений мотива избегания в учебной деятельности. Также существует достоверная связь между мотивом престижа, измеренным по методике А. А. Реана и др., и ориентацией на получение диплома, измеренной по методике Т. И. Ильиной ($r_{\text{эмп}} = 0,32$; $r_{\text{крит}} = 0,3$ при $p \leq 0,05$), то есть чем больше выражен мотив престижа, тем больше выражена ориентация на диплом. Также мы можем сказать, что существует достоверная связь между профессиональными мотивами, измеренными по тесту А. А. Реана, и ориентацией на профессию, измеренной по тесту Т. И. Ильиной ($r_{\text{эмп}} = 0,49$; $r_{\text{крит}} = 0,39$ при $p \leq 0,01$). В целом это говорит о том, что данные тесты измеряют конструктор, который авторы наполняют сходным содержанием.

Теперь посмотрим, каким образом связаны показатели методик, направленных на изучение мотивации достижения и избегания неудач и экстраверсии — интроверсии. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что показатели мотивации достижения и мотивации избегания неудач, измеренные по методикам Т. Элерса, достоверно связаны с показателями экстраверсии — интроверсии, измеренными по методике Г. Айзенка. При этом мотивация достижения положительно связана с экстраверсией ($r_{\text{эм}} = 0,49$; $r_{\text{крит}} = 0,39$ при $p \leq 0,01$), а мотивация избегания неудач — отрицательно ($r_{\text{эм}} = -0,77$; $r_{\text{крит}} = 0,39$ при $p \leq 0,01$). Мотивация достижения, измеренная по методике МДАТ, также положительно связана с показателем экстраверсии ($r_{\text{эм}} = 0,49$; $r_{\text{крит}} = 0,39$ при $p \leq 0,01$). Положительно связаны с экстраверсией и составляющие мотивации достижения — трансценденция ($r_{\text{эм}} = 0,38$; $r_{\text{крит}} = 0,3$ при $p \leq 0,05$) и адаптация ($r_{\text{эм}} = 0,31$; $r_{\text{крит}} = 0,3$ при $p \leq 0,05$). Эти данные подтверждают ранее высказанную нами гипотезу о связи мотивации достижения и экстраверсии. Достоверной связи между показателями мотивации достижения и нейротизма обнаружено не было.

Рассмотрим, как связаны между собой показатели методик, направленных на исследование учебной мотивации по А. А. Реану и эмоциональной стабильности — нейротизма по Г. Айзенку. Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что с показателями эмоциональной стабильности — нейротизма положительно связан только мотив избегания в учебной деятельности ($r_{\text{эм}} = 0,42$; $r_{\text{крит}} = 0,39$ при $p \leq 0,01$), то есть мотив избегания наблюдается большей частью у людей с высоким уровнем нейротизма. Лица с выраженным нейротизмом обычно тревожны, чрезмерно впечатлительны и эмоциональны, пессимистичны, плохо адаптированы, не уверены в себе. Выраженный мотив избегания в учебной деятельности показывает, что студент при обучении ориентирован в первую очередь на то, чтобы не отставать от сокурсников и друзей, избежать наказания или осуждения за плохую учебу. Возможно, высокий уровень нейротизма у таких людей приводит к тому, что они при обучении стремятся избежать ситуаций, которые могут повлечь за собой беспокойство, тревожность, чрезмерное напряжение. Это, например, такие ситуации, как получение плохих оценок, осуждение знакомых и пр.

То есть мотив избегания в учебной деятельности можно рассматривать как следствие высокого уровня нейротизма.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

– Гипотеза нашего исследования относительно связи между мотивацией достижения и учебной мотивацией частично подтвердилась: мотивация достижения связана с профессиональным субмотивом.

– Мотивация трансценденции достоверно связана с профессиональными мотивами, но не связана с ориентацией на овладение профессией. Мотивация адаптации достоверно связана с мотивом престижа.

– Мотивация достижения положительно связана с экстраверсией, тогда как мотивация избегания в учебной деятельности — с нейротизмом, что еще раз свидетельствует об ортогональности данных диспозиций.

Полученные данные свидетельствуют о взаимосвязи исследуемых феноменов лишь *на психометрическом уровне*. В дальнейшем мы планируем задействовать и поведенческий уровень проявления учебной и достиженческой мотивации, а также в качестве эмпирических данных использовать экспертные оценки для того, чтобы получить более объемную картину взаимосвязи достиженческой и учебной мотивации.

1. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.

2. Практическая психодиагностика: Методики и тесты : учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2004.

3. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения : учеб. пособие. М., 2006.

4. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб., 2007.

5. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб., 2001.

6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2003.

7. Лукина В. С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопр. психологии. 2004. № 5.

8. Осницкий А. К., Бякова Н. В., Истомина С. В. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления // Вопр. психологии. 2009. № 1.

9. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. Улан-Удэ, 2004.

10. Виндекер О. С. Структура и психологические корреляты мотивации достижения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2010.

11. Кубышкина М. Л. Психологические особенности мотивации социального успеха. СПб., 1997.

И. Д. Бронин, А. С. Кузнецова

Ситуационная Q-сортировка Риверсайда как новый метод исследования восприятия ситуаций

В когнитивной психологии вслед за традициями социальной психологии основным методом получения эмпирических данных является эксперимент, а наиболее распространенной его разновидностью — лабораторный эксперимент. С помощью лабораторного эксперимента были получены данные о конформизме (С. Аш), влиянии роли на поведение человека (Ф. Зимбардо), подчинении авторитету (С. Милгрем). Однако, понимая преимущества лабораторного эксперимента, следует иметь в виду его существенные недостатки.

Во-первых, одним из недостатков следует признать низкую экологическую валидность лабораторного эксперимента. Например, ситуация, в которую С. Милгрем ставил участников исследования, имела ряд логических противоречий. Йельский экспериментатор сообщал испытуемым, что они участвуют в исследовании влияния боли на качество обучения (а именно на качество запоминания). Но тогда возникает вопрос, зачем для такого исследования вообще нужен «учитель»? Почему нельзя заменить его машиной? Нет сомнений, что это и другие противоречия затрудняют экстраполяцию данных С. Милгрема на условия реальной жизни.

Во-вторых, сами социальные психологи — в том числе и когнитивисты — не могут сказать, какими отличительными психологическими свойствами обладают ситуации, в которые они ставят испытуемых, так как они рассматривают ситуацию в отрыве от восприятия человека. Корректно ли это?